

Patrícia C. O. Carneiro

Técnica em Assuntos Educacionais (Proex/UFMG). Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Doutoranda em Ciência da Informação (ECI/UFMG).

Danilo M. S. Collado

Técnico Administrativo em Educação (Proex/UFMG). Mestre em Educação (FAE/UFMG).

Natália F. C. Oliveira

Técnica em Assuntos Educacionais (Proex/UFMG). Mestre em Educação (FAE/UFMG).

Resumo

Neste estudo será abordada a relação entre a extensão universitária e a flexibilização curricular. O objetivo é mostrar como vem se configurando a previsão da creditação curricular relativa à participação dos alunos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em atividades de extensão. A partir de uma breve revisão histórica sobre extensão universitária no Brasil, a qual evidencia as mudanças na relação entre a universidade e a sociedade e sua influência sobre as mudanças no currículo da educação superior, apresenta-se a análise da legislação interna à UFMG sobre o assunto. Este trabalho mostrará que a maioria dos cursos de graduação da universidade (81,25%) já possuem essa previsão.

Palavras-chave: Extensão universitária. Flexibilização curricular. Graduação. UFMG.

Introdução

Falar de flexibilização curricular e da creditação curricular das ações de extensão no histórico curricular do aluno é tratar das concepções que norteiam essa formação, que tipo de sujeito se quer formar e que práticas são privilegiadas para promover essa formação. Partindo do princípio que a extensão universitária é indissociável do ensino e da pesquisa, é importante refletir sobre o lugar que a extensão tem tido no percurso acadêmico dos alunos de graduação, uma vez que a creditação das experiências educativas em extensão revela uma Universidade que dialoga com seu entorno e valoriza isso na vida acadêmica de seus alunos.

Como será visto, apesar do avanço institucional relativo à determinação legal da previsão de creditação curricular da participação em atividades de extensão, não há informação sobre a sua efetivação na prática. Diante disso, este texto discutirá a relação entre a extensão universitária e a flexibilização curricular, tendo como foco, os cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com o objetivo de mostrar como esse processo vem se desenvolvendo na universidade, ou seja, como tem sido implementada a determinação legal de previsão da creditação curricular relativa à participação em atividades de extensão.

Inicialmente, será apresentado o histórico da extensão universitária no Brasil, a fim de mostrar suas mudanças no âmbito legal, conceitual e político. A partir desse histórico, é abordado como o currículo do ensino superior também foi sendo modificado e a influência da extensão universitária nessas alterações. Por fim, a partir de um levantamento realizado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG junto aos colegiados dos cursos de graduação, a respeito da previsão de aproveitamento de atividades de extensão para fins de creditação curricular, mostrar-se-á como se encontra atualmente essa situação na UFMG.

1 A extensão universitária

Para compreender o contexto atual da extensão universitária na UFMG, faz-se necessário realizar uma breve revisão histórica. A mesma mostrará a influência dos modelos — inglês e norte-americano — na constituição da extensão universitária brasileira, bem como as conquistas do ponto de vista legal e a

concepção de extensão que vem norteando as práticas extensionistas a partir do final da década de 1980.

A extensão universitária surgiu na Inglaterra na segunda metade do século XIX, por meio da oferta de cursos e outras atividades para a população em geral. Posteriormente, no contexto norte-americano, constitui-se a extensão universitária voltada para a prestação de serviço na área rural e urbana. A experiência brasileira desenvolveu-se inicialmente sob a influência do modelo inglês, por meio da oferta de cursos diversos, pela Universidade Popular, vinculada a Universidade de São Paulo criada em 1911. Já na década de 1920, a Escola Agrícola de Lavras e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa desenvolveram ações de extensão, tendo como referência a prestação de serviços, modelo de extensão universitária realizado nos Estados Unidos (NOGUEIRA, 1999; GURGEL, 1986).

De acordo com Nogueira, “a primeira referência legal à extensão universitária é encontrada no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931”, normatizada por meio da oferta de “cursos e conferências destinados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos” (NOGUEIRA, 1999, p. 59-60). A concepção de extensão presente neste documento definia a extensão como a forma de a universidade elevar o nível cultural da população. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961, novamente a extensão foi prevista pela oferta de cursos, de forma institucionalizada.

Paralelo a esse movimento legal da extensão, no início da década de 1960, o movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), realizou ações desvinculadas das instituições universitárias. O objetivo das ações era criar possibilidades para os estudantes universitários atuarem na sociedade, proporcionando trocas de experiências e reflexão sobre suas ações. Em um contexto de discussão sobre a reforma universitária, a UNE defendia “uma universidade comprometida com as classes populares, enquanto proletariado urbano e rural” (NOGUEIRA, 1999, p. 64).

Com a implantação da ditadura militar em 1964, o governo passou a controlar ideologicamente a rotina universitária, desdobrando-se, entre outras coisas, na extinção da UNE. Durante esse período, “sob sua orientação de institucionalização

da extensão”, os militares utilizaram as propostas estudantis para atuarem junto às comunidades carentes. Essa atuação ocorria de maneira assistencial, dentro de um ideal de desenvolvimento e segurança. Nesse contexto, os estudantes universitários eram somente executores e não mais proponentes das ações. Destaca-se, nesse período, a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, e o Projeto Rondon, vinculados à política de segurança nacional vigente na época (NOGUEIRA, 1999; GURGEL, 1986).

Ao final da década de 1960, no que se refere ao campo educacional, foi aprovada a Lei nº 5.540, de 1968,¹ Lei Básica da Reforma Universitária. A extensão universitária permaneceu formatada por cursos e serviços assistenciais estendidos a comunidade, dentro do processo de desenvolvimento nacional proposto pelo regime militar. A indissociabilidade entre os pilares da Universidade foi prevista entre o ensino e a pesquisa.

Em 1974, é criada a Coordenação de Atividades de Extensão – Codae, vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação – DAU/MEC. Com essa coordenação, esse Ministério chamou para si a responsabilidade sobre a extensão, “assumindo a coordenação dessa atividade em nível nacional” (NOGUEIRA, 1999, p. 75). Em 1975, foi divulgado pelo MEC o “Plano de Trabalho de Extensão Universitária, por meio do qual assegura para si a competência de propor a política de extensão para as universidades brasileiras, traçando diretrizes e normas em âmbito nacional” (NOGUEIRA, 1999, p. 75). Apesar desse avanço, em 1979, em processo de reformulação administrativa do MEC, a CODAE foi extinta.

Com a efervescência de movimentos sociais a favor do fim da ditadura militar e da redemocratização do país na década de 1980, deu-se início à construção de um novo paradigma de sociedade, cidadania e universidade. A discussão no meio acadêmico voltou-se para a autonomia universitária e o compromisso social da universidade com as classes menos favorecidas, uma vez que essa instituição era criticada por atender os interesses das classes dominantes da sociedade. Nesse contexto, a percepção da sociedade como receptora do conhecimento produzido pela academia começou a se alterar (NOGUEIRA, 1999).

¹ Outros documentos que regulamentam a Reforma Universitária são: Decreto nº 53, de 1966, e Decreto nº 252, de 1967.

Sem uma estrutura nacional que se responsabilizasse pelo direcionamento da extensão, o debate continuou ocorrendo em nível local e regional, congregando as questões comuns como a proposta das universidades públicas de criação de um fórum nacional responsável pela coordenação da “discussão da extensão universitária e pela proposição de diretrizes políticas para sua realização” (NOGUEIRA, 1999, p. 83). Em 1987, foi constituído o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, hoje denominado Forproex – o qual propôs um novo conceito de extensão, revisto e ampliado, sendo a sociedade e o governo compreendidos como parceiros da universidade.

A nova conceituação da extensão e suas diretrizes políticas propostas por esse Fórum trouxeram uma inovação para a questão curricular. Ambas reconheceram a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, compondo as três dimensões da universidade espaços educativos, que proporcionam, dessa maneira, um currículo dinâmico, flexível e transformador (FORPROEX, 2006, p. 22). Esse princípio é reafirmado pela Constituição Federal de 1988 e na LDBEN – Lei nº 9.394/96 é omitido. No artigo 52, foi previsto apenas que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Apesar desse recuo, que na análise de Maciel e Mazilli (2010) vem contribuindo para dificultar a consolidação do princípio constitucional em questão, o conceito e as diretrizes de extensão, elaborados pelo Forproex, são adotados pelo MEC, as quais fundamentam duas políticas construídas pelo diálogo entre o Fórum e a Secretaria de Ensino Superior – SESu/MEC: o Programa de Fomento à Extensão Universitária – PROEXTE (1993), e o Plano Nacional de Extensão Universitária (1998).

O PROEXTE foi interrompido em 1997 e retomado em 2003 com uma maior oferta de recursos para financiamento e ampliação das linhas de atuação de programas e projetos. Além dessas políticas, foi construído pelo Forproex a Política Nacional de Extensão Universitária (2012).

Com a criação desse Fórum, entre outras coisas, passou-se a definir um conceito ampliado de sala de aula, pois este espaço deixou de ser visto como o único possível para produção de conhecimento.

Destaca-se assim, nessa discussão, a dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixa de ser somente o *locus* de produção teórica-abstrata para ser considerada como todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social, vivido por diferentes atores. Professores e estudantes, confrontados com a realidade, são sujeitos do ato de aprender e produzir conhecimentos. Nesse sentido, a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, na medida em que ambos constituem-se em sujeitos do mesmo ato: aprender. (FORPROEX, 2006, p. 23-24)

Dessa forma, é necessário compreender como vem se constituindo essa mudança no processo pedagógico universitário, por meio das alterações realizadas na estrutura curricular dos cursos ofertados por instituições de ensino superior à medida que o entendimento a respeito da extensão universitária foi sendo modificado.

2 A flexibilização curricular e as políticas de incorporação da extensão na formação universitária

Conforme Santos e Paraíso (1996), o termo currículo, inicialmente, significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos, sendo, posteriormente, entendido como o conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além dessas definições, o currículo também foi considerado como um conjunto de experiências ou atividades desenvolvidas na escola e os meios para atingir os objetivos dessa instituição. “Nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 82). Na atualidade, entretanto, de acordo com as autoras, o currículo é entendido como instrumento que abarca os valores, pensamentos e perspectivas da sociedade, assim como constitui identidades e subjetividades.

No Brasil, as discussões sobre currículo surgiram no contexto do escolanovismo. Já nos anos de 1960, o currículo tornou-se campo de ensino e pesquisa na educação superior. Nos anos de 1970, por sua vez, o Brasil foi

influenciado pela tradição curricular tecnicista americana, marcada pela racionalidade técnica, determinação de objetivos e controle do processo educativo. Nos anos de 1980, para além de aspectos mais instrumentais e didáticos, as dimensões político-econômicas, bem como sociais e culturais, também foram consideradas no currículo e seu conceito passou a abarcar “todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 83).

A partir dos anos 1990, o campo do currículo vem avançando em suas reflexões, a partir da perspectiva do multiculturalismo e dos aspectos culturais da escolarização. Dessa forma, “o currículo é entendido não apenas como transmissor de uma cultura produzida em outro local, mas também como uma arena de produção, criação e transgressão cultural” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84).

Moreira (2005) afirma que são poucos os estudos sobre o currículo no ensino superior, mas chama a atenção de que é necessário situar a reflexão sobre o currículo neste nível de ensino “no contexto de rápidas transformações em que vivemos, no qual se intensificam os fluxos econômicos, político, culturais e simbólicos, nos impelindo a uma ordem global ainda insuficientemente compreendida, mas cujos efeitos todos sentimos” (p. 4).

Além disso, enfatiza que em uma sociedade marcada pela desigualdade, como a brasileira, a universidade não pode voltar-se somente para dentro. A formação ofertada por essa instituição também não pode voltar-se apenas para o mercado de trabalho, pois a sociedade é mais ampla. Moreira, a partir de ampla leitura sobre essa temática, “considera que seria conveniente que a pesquisa e a extensão, indissociáveis da docência, interrogassem o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Ou seja, o conhecimento produzido e ensinado nas universidades deve ser útil para as demandas sociais” (MOREIRA, 2005, p. 10).

Entre os diversos questionamentos apresentados, pontua Moreira (2005, p. 11): “como desenvolver atividades de extensão que de fato propiciem a mobilização do conhecimento produzido na universidade a favor da solução de problemas sociais?”. Ele defende que, para além das relações com a indústria, a responsabilidade social da universidade se traduza no ensino, na pesquisa e na abertura à comunidade, garantindo nos currículos do ensino superior a

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma “a combinar qualidade acadêmica e compromisso social” (MOREIRA, 2005, p. 11). Portanto, em relação ao ensino superior, é importante destacar que falar de currículo universitário remete-nos às funções da universidade e seu papel na sociedade.

Como abordado inicialmente, à medida que o sentido da extensão universitária foi sendo modificado, a concepção de currículo também foi alterada, sendo observadas reelaborações associadas ao contexto de mudanças presentes na universidade e na sociedade.

Como aponta Santos (1996, 2004), historicamente, a instituição universitária tem sido pautada pela formação de elites intelectuais, em que o currículo era composto pelos saberes especializados produzidos, acumulados e transmitidos pelos professores aos alunos, constituindo-se como uma instituição credenciadora de competências. Entretanto, o autor aponta para a ocorrência de três crises na universidade: de hegemonia, de legitimidade e institucional. Conforme Santos (1996), essas crises eclodiram sobre a universidade por volta dos anos 70, mas suas causas são anteriores, podendo situá-las, respectivamente, dentro de três períodos apresentados por ele — do capitalismo liberal, localizado até os anos finais do século XIX; do capitalismo organizado, do fim do período anterior até a década de 1960; e por fim, o capitalismo desorganizado, a partir do final dos anos 60.

A crise de hegemonia da universidade caracteriza-se, primeiramente, por essa instituição deixar de ser a única instituição no domínio do ensino e da pesquisa, colocando-se no domínio da luta competitiva pelo conhecimento hegemônico. Em segundo lugar, dada a emergência do poder democrático, pela crítica ao seu caráter promotor de desigualdade educacional, através da prática de restrição e credenciamento de competências, em contradição com a agenda política da promoção de igualdade social entre os cidadãos, a universidade apresenta uma crise de legitimidade. Por último, a crise institucional, dada a crítica a sua autonomia perante a pressão pela submissão aos domínios do capitalismo e das políticas públicas (SANTOS, 1996).

Nas décadas de 1940 e 1950, em um processo crescente de industrialização, a universidade brasileira foi demandada a atender as necessidades do processo de industrialização e modernização do país. Nesse contexto surgem “diferentes projetos

de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira”, projetos esses que, por um lado, “deveriam se constituir em verdadeiras usinas mentais, onde se formariam as elites para pensar o Brasil” e, por outro, “produzir o conhecimento indispensável ao progresso técnico e científico” (MENDONÇA, 2000, p. 137).

Para proporcionar essa formação, o currículo universitário, permeado pelas noções de organização e desenvolvimento, foi construído em forma de regime seriado, com uma visão linear e rígida de formação, estruturada em grade curricular. A formação dos alunos de graduação era organizada por disciplinas que deveriam ser cursadas numa sequência lógica. Nesse momento, por se desenvolver por meio de cursos e palestras desvinculadas do processo acadêmico, a extensão universitária não influenciava a formação discente.

Nos anos 60 e 70, como aponta Cunha (1988), em consonância com uma agenda de modernização do ensino superior brasileiro, ocorrem algumas mudanças. Esse nível de ensino foi considerado defasado e inadequado perante experiências de países desenvolvidos, e com as mudanças no ambiente político brasileiro, dada a emergência da ditadura militar, os currículos passam a incorporar um caráter tecnicista, vinculando a educação, o desenvolvimento econômico, a segurança e a integração nacional com vistas a uma formação pautada pelo treinamento e condicionamento. Na universidade, observa-se o fim das cátedras, consolidação da departamentalização das unidades e a implantação do sistema de créditos, induzindo a uma fragmentação no vínculo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse período, constata-se que a universidade é demandada a oferecer uma formação que atenda tanto aos interesses das elites quanto às novas exigências de formação, indicando o que Santos (1996, 2004) considerou como crise de legitimidade. Além desse aspecto, como abordado na seção anterior, nesse período de controle sobre a rotina universitária, as ações de extensão desenvolvidas pelos estudantes vinculados ao movimento estudantil são assimiladas pelos interesses militares e a participação, por exemplo, no Projeto Rondon e CRUTACs, continuava a não impactar o currículo oficial dos alunos (NOGUEIRA, 2005).

Segundo Batista (2000, p. 85), as mudanças curriculares propostas basearam-se nos princípios de flexibilidade, que conjugam tempo (cursos rápidos e sequenciais) e quantidade de saberes (técnico-instrumentais), ou seja, a menor duração possível dos cursos de graduação, com a maior quantidade possível de saber técnico. Os currículos passam a ser guiados pelo foco na qualidade, produtividade, quantidade e custo-benefício, problematizando o ensino como espaço de reflexão crítica da realidade em favor de uma formação instrumental-mercadológica, tendo em vista as novas demandas de formação superior.

Essa contextualização aponta a orientação da vida universitária por aspectos políticos e educacionais, indicando posicionamentos possíveis da universidade frente à sociedade em que atua. Por um lado, a universidade mantém um modelo tradicional quando chama para si a função primordial e “exclusiva” de produtora de conhecimento, na luta por manter sua hegemonia nesse aspecto, e por outro, abre-se para outros conhecimentos, pensamentos que nem sempre dialogam. No Brasil, com a emergência de um ambiente de consolidação da democracia, propõe-se um modelo distinto para o ensino superior.

Uma universidade que se quer pautada por paradigmas democráticos e transformadores deverá, necessariamente, revisitar seus processos de pesquisa, ensino e extensão, valorizando, também, os saberes do senso comum, confrontados criticamente com o próprio saber científico, comprometendo a comunidade acadêmica com as demandas sociais e com o impacto de suas ações transformadoras em relação a tais demandas. Desse modo, na formação acadêmica ocorrem mudanças. A formação deve ser concebida de forma crítica e plural, não podendo se restringir simplesmente à transmissão de ensinamentos em sala de aula. (FORPROEX, 2006, p. 41-42)

Este modelo de universidade favorece uma aprendizagem crítica e plural, por meio da qual os estudantes constroem atitudes investigativas e questionadoras, o que é esperado pela formação superior nos dias atuais. Nessa proposta, a sala de aula não é mais suficiente e a pesquisa e a extensão são fundamentais. Um novo paradigma curricular é colocado, pautado na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e na flexibilização curricular com vistas à formação integral. Dessa forma,

O currículo passa a ser concebido como um processo não-linear e rotineiro, onde as disciplinas deixam de ser verdades acabadas a serem repassadas e transmitidas. Torna-se um espaço de produção

coletiva e de ação crítica. Os conteúdos das disciplinas não são mais a “essência” de um curso, tornando-se referência para novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, oferecendo aos estudantes um sólido e crítico processo de formação. Quando a universidade utiliza tais possibilidades, efetiva-se a Flexibilização Curricular, na perspectiva de um currículo que rompe com a predominância de disciplinas, tendo a transdisciplinaridade como eixo de referência. (FORPROEX, 2006, p. 41-42)

Para além das disciplinas, as atividades de pesquisa e extensão devem manter uma estreita vinculação com o núcleo epistemológico do curso, tendo como referência o perfil profissional que se quer construir a partir do projeto político pedagógico do curso. Especificamente no que diz respeito às atividades de extensão, as mesmas devem possibilitar ao aluno “refletir sobre as grandes questões da atualidade e, a partir da experiência e dos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação compromissada com a realidade da população brasileira” (FORPROEX, 2006, p. 46-47).

Nessa direção, a partir da LDBEN de 1996, os currículos mínimos, com disciplinas obrigatórias e períodos fixos anteriormente definidos pelo Conselho Federal de Educação, são extintos e as novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação indicam novos caminhos para eliminação de pré e correquisitos entre as disciplinas. São previstas a realização de atividades complementares nos Projetos Políticos e Pedagógicos dos cursos de graduação, dando abertura para a possibilidade de inclusão das atividades de extensão e pesquisa nos currículos de graduação. Desse modo, a organização curricular passa a configurar um novo desenho, pautado pela flexibilidade e autonomia do estudante na construção de seu percurso acadêmico, pois é necessário, como afirma o Forproex (2006, p. 45), “o entendimento de que tudo o que se faz ou se vivencia em uma instituição de ensino superior é Currículo”.

Com esse processo, o currículo universitário passou a ser organizado pelo princípio da flexibilização, há a desconstrução da lógica tradicional, discutida anteriormente, sendo o mesmo orientado a ser debatido e construído coletivamente. Tendo em vista a importância da extensão no fortalecimento e embasamento dessa concepção de currículo, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que vigorou do ano de 2001 ao de 2010. Entre as metas previstas por esse documento, destacamos a implantação do

Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (BRASIL, 2001)

Já a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o novo PNE para o período de 2014 a 2024, assim como o documento precedente, pretende “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

Apesar desse avanço institucional, é importante destacar que, como abordado anteriormente, o currículo é fruto de uma relação de poder, interesses e disputas entre sujeitos diversos, com concepções as mais variadas. Com a flexibilização curricular, não é a instituição de ensino superior que define a formação do aluno e sim as escolhas que este faz, pois a construção dos saberes necessários à vida profissional ocorre também fora da sala de aula. Ressalta-se o valor da extensão universitária como fator de inovação pedagógica, dada a constatação que,

construído o consenso de que o estudante deve ser protagonista de sua formação acadêmica, a Extensão Universitária tem sido espaço privilegiado, de experiências enriquecedoras para estudantes, professores e técnico-administrativos. Por meio das ações de Extensão Universitária, esses atores têm apreendido problemáticas que afetam grandes segmentos da população brasileira, contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas, em especial as sociais, tornando-as mais eficazes e efetivas na solução dos problemas, bem como produzido conhecimento novo em suas áreas de interesse. (FORPROEX, 2012, p. 82-83)

Diante disso, mesmo com a previsão legal de creditação curricular das atividades de extensão, a sua efetivação na prática não tem sido automática. Como aponta Lucas Maciel (2010) em sua análise sobre a construção de uma política para o setor, a legislação “virou letra morta – os conselhos universitários, no alto de sua autonomia, viraram as costas para a população e os legisladores” (MACIEL, 2010, p. 20). O autor aponta para a necessidade da constituição de políticas educacionais de fomento ao setor, estimulando o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica através de estruturas de incentivo e diálogo.

Entre as dimensões de fomento à extensão universitária estão estratégias de financiamento, como a ampliação do número de bolsas acadêmicas e a constituição

de agências de fomento nacionais, as estratégias de gestão dos recursos humanos das universidades, pelo reconhecimento à participação em ações em extensão pelos docentes e técnicos em benefício da carreira e alocação de vagas docentes para os departamentos, além da estratégia da extensão na inovação pedagógica, por meio do estímulo a sua incorporação na creditação curricular² da participação dos discentes em ações de extensão.

Nesse sentido, para induzir a uma maior participação da extensão na formação dos discentes de graduação, o autor sugere o uso de indicadores, por exemplo, a quantidade “de cursos de graduação da instituição que estabelece a integralização curricular da extensão em, no mínimo, 10% de seus créditos obrigatórios em relação à totalidade de cursos de graduação existentes na universidade” (MACIEL, 2010, p. 22). Ou então a ponderação pela contemplação de creditação nos currículos dos cursos para fins de liberação de recursos para ações de extensão em concorrências públicas.

Nesse contexto, cabem às universidades o diálogo e o incentivo por meio dos órgãos gestores da extensão, junto aos colegiados dos cursos de graduação, intercedendo pela incorporação da extensão nos currículos, observando as condições constantes na legislação pertinente. Assim, será verificado, no âmbito legal, o atendimento a essa política na experiência da UFMG, a partir do levantamento realizado pela Proex/UFMG junto aos colegiados dos cursos de graduação.

3 A creditação curricular da extensão nos currículos de graduação da UFMG

3.1 Aspectos legais

Em seu artigo 1º, a Resolução Complementar nº 1/98 define currículo como “o conjunto de atividades acadêmicas previstas para a integralização de um curso” (UFMG, 1998). Já no artigo 2º dessa mesma Resolução, atividade acadêmica é entendida “como aquela relevante para que o estudante adquira o saber e as habilidades necessárias à sua formação” (UFMG, 1998). Entre as atividades acadêmicas curriculares propostas por esta Resolução em seu artigo 3º,

² A creditação é o aproveitamento das horas de trabalho acadêmico, medidas em créditos, realizadas pelo estudante, para fins de integralização curricular.

destacamos as atividades de iniciação à docência, à pesquisa ou à extensão, definidas no anexo da mesma como

Conjunto de atividades ligadas a programas de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas pelo aluno. No contexto da flexibilização curricular, são consideradas atividades passíveis de apropriação para se atingir a integralização curricular. Portanto, devem ser consideradas independentemente de estarem ou não vinculadas a algum tipo de bolsa. A avaliação será realizada através da apreciação de projeto individual do aluno, sujeito à aprovação do Colegiado. (UFMG, 1998)

As atividades acadêmicas curriculares, que podem ser optativas ou obrigatórias, são passíveis de creditação curricular, ou seja, podem contribuir para a integralização curricular do aluno. Para que isso se dê na prática, a Resolução estabelece, em seu artigo 5º, que caberá aos colegiados de curso “a responsabilidade de definir o total de créditos que serão contabilizados para cada atividade acadêmica curricular, sujeito à aprovação da Câmara de Graduação” (UFMG, 1998).

Em face dos desafios da sociedade contemporânea, decorrentes de razões como as transformações sociais, econômicas e culturais e o advento das novas tecnologias, a Universidade deve ser “capaz de desenvolver competências e disposições flexíveis para o trabalho, devendo o próprio sistema educacional tornar-se flexível e estar aberto a mudanças” (UFMG, 2001, p. 1). Na busca por caminhar nesse sentido e dar continuidade ao processo de implementação da proposta de flexibilização curricular, nos termos da Resolução Complementar nº 1/98, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, em reunião realizada no dia 19 de abril de 2001, aprovou as Diretrizes Gerais para os Currículos de Graduação dessa Universidade.

Conforme essas Diretrizes, o currículo deve buscar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como ser compreendido enquanto um sistema articulado que possibilite o aproveitamento de várias atividades acadêmicas para fins de integralização curricular. A estrutura curricular deve contemplar um núcleo de formação específica, que constitui os saberes específicos de uma área de atuação profissional; uma formação complementar, que relaciona a formação específica a outro campo de saber que a complementa e, finalmente, um conjunto de atividades

livres, que ofereça ao aluno a possibilidade de ampliar sua formação em qualquer área do conhecimento, tendo em vista seu interesse individual.

Todos esses aspectos são reafirmados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMG (PDI 2013-2017), a partir do qual se pode considerar que as ações configuram-se como estratégia fundamental de “flexibilização curricular” em sintonia com os seguintes princípios deste plano, que norteiam a UFMG: “elaboração e implementação de propostas curriculares comprometidas com a inserção regional e nacional”; “estímulo ao desenvolvimento de projetos e programas inter, multi e transdisciplinares”; a busca de melhoria da “consistência e qualidade dos projetos acadêmicos” e de “revitalização permanente dos currículos acadêmicos”, de forma que estes propiciem “aos alunos liberdade de acesso ao conhecimento, autonomia intelectual, capacidade de aprendizagem continuada, atuação ética e formação em sintonia com as necessidades regionais e nacionais” (UFMG, 2013, p. 37).

3.2 Levantamento de dados e análise

A partir desse aparato legal, no primeiro semestre de 2011, a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (Proex), em consonância com a agenda de institucionalização da extensão universitária, realizou uma pesquisa junto aos colegiados dos cursos de graduação da UFMG, requerendo informações dos secretários e coordenadores acerca da previsão de aproveitamento de atividades de extensão para fins de creditação curricular.

A partir dos documentos recebidos, complementados pelas informações disponíveis nos sítios eletrônicos dos colegiados dos cursos de graduação e na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a equipe da Proex procedeu à análise da documentação, identificando os cursos em que era observada a possibilidade de creditação.

Para subsidiar a análise, foram considerados não somente o projeto político-pedagógico do curso de graduação, como também sua estrutura curricular, declarações, resoluções, ementas de disciplinas e/ou atividades complementares e outros documentos conexos. À informação da previsão de creditação curricular foram acrescentadas informações da unidade acadêmica do curso e sua área de

conhecimento, permitindo a confecção de um mapa da creditação curricular, realizada a partir da participação do estudante em ações de extensão na UFMG. Na TAB. 1 está apresentado o levantamento dos cursos por normatização da creditação curricular para participação em ações de extensão:

Tabela 1 – Previsão de normatização de creditação curricular para participação em ações de extensão nos cursos de graduação da UFMG, em 2011

Normatização de creditação	Cursos	Cursos (%)
Com previsão	65	81,25
Sem previsão	12	15
Sem informação	3	3,75
Total	80	100

Foi observado que, no primeiro semestre de 2011, a despeito do arcabouço legal apresentado de incorporação da extensão nos currículos universitários, foram identificados 12 cursos da UFMG sem previsão de creditação da participação em atividades de extensão. Esse montante equivale a 15% do total de 80 cursos³ ofertados. Em 65 cursos está prevista a creditação e em 3 destes não houve informação até o momento do encerramento da pesquisa.

Na análise da documentação, foi constatado que a previsão de creditação está, em sua maioria, inscrita nos projetos pedagógicos dos cursos e nas suas estruturas curriculares vigentes. Essa realidade permite inferir o nível de amadurecimento da institucionalização da extensão enquanto dimensão formativa na elaboração e execução dos cursos de graduação da UFMG. Entretanto, os dados obtidos também indicam lacunas de sua incorporação, como demonstrado pela (TAB. 2):

Tabela 2 – Previsão de creditação curricular de participação dos discentes em ações de extensão nos cursos de graduação da UFMG por unidade acadêmica, em 2011

³ O total de cursos considerado no levantamento realizado abarca também aqueles ofertados na modalidade de educação à distância.

Unidade Acadêmica	Não há previsão de creditação de participação em ações de extensão		Há previsão de creditação de participação em ações de extensão		Sem informação		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Instituto de Geociências	1	1,25	3	3,75	0	-	4	5
Faculdade de Ciências Econômicas	1	1,25	4	5	0	-	5	6,25
Faculdade de Educação	1	1,25	2	2,5	1	1,25	4	5
Escola de Engenharia	3	3,75	8	10	0	-	11	13,75
Instituto de Ciências Exatas	6	7,5	5	6,25	0	-	11	13,75
Outras unidades acadêmicas	0	-	43	53,75	2	2,5	45	56,25
Total	12	15	65	81,25	3	3,75	80	100

Os cursos sem previsão de creditação da participação em atividades de extensão não se encontram uniformemente distribuídos pelas unidades acadêmicas da universidade. Do total dessas 20 unidades da UFMG, em 5 são ofertados cursos sem esta creditação, entretanto, destaca-se que 9 dos 12 cursos sem previsão são no Instituto de Ciências Exatas e na Escola de Engenharia. Observação similar pode ser realizada a partir da distribuição de cursos por área de conhecimento, apresentada na TAB. 3:

Tabela 3 – Previsão de creditação curricular de participação dos discentes em ações de extensão nos cursos de graduação da UFMG por área de conhecimento em 2011

Área de Conhecimento	Não há previsão de creditação de participação em ações de extensão		Há previsão de creditação de participação em ações de extensão		Sem informação		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Ciências Humanas	1	1,25	8	10	1	1,25	10	12,5
Ciências Sociais Aplicadas	1	1,25	17	21,2	1	1,25	19	23,7
Engenharias	3	3,75	10	12,5	0	-	13	16,2
Ciências Exatas e da Terra	7	8,75	5	6,25	0	-	12	15
Outras áreas de conhecimento	0	-	25	31,2	1	1,25	26	32,5
Total	12	15	65	81,2	3	3,75	80	100

Observa-se uma não aleatoriedade da previsão de creditação curricular da participação em atividades de extensão nos cursos de graduação da UFMG. Na área das Engenharias, não há creditação em 3 dos 13 cursos de graduação ofertados. Na área das Ciências Exatas e da Terra, são 7 dos 12 cursos de graduação ofertados na mesma situação.

A análise da distribuição da previsão de creditação aponta que o processo de institucionalização da extensão está amplamente difundido nos cursos de graduação da UFMG, estando presente nos cursos de todas as unidades acadêmicas e áreas de conhecimento. Identifica-se, entretanto, uma menor ocorrência nos cursos das áreas das Engenharias e Ciências Exatas e da Terra. Esse aspecto aponta para o fato de que, na atual agenda das políticas universitárias de institucionalização da extensão, a área de conhecimento do curso pode se mostrar um fator a ser considerado na elaboração de ações de fomento.

Além das informações apresentadas, a investigação dos currículos expôs uma creditação substantivamente díspar da participação em ações de extensão entre os cursos de graduação da UFMG. Tal diferença observa-se nas formas possíveis de creditação e no número de créditos passíveis de serem obtidos pelos discentes entre os cursos.

O número e variedade de critérios aceitos para creditação à disposição do aluno variam por curso, sendo identificadas várias modalidades na UFMG: desde a oferta de disciplinas ligadas a ações de extensão específicas, a participação em eventos e seminários, aproveitamento da experiência em ações de extensão no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, o seu formato mais observado, a oferta da atividade 'Iniciação à Extensão'. Observa-se que os cursos de graduação da UFMG, em sua maioria, disponibilizam reduzidas formas de creditação, estando predominantemente limitada a esta última.

O número de créditos passíveis de serem obtidos pelos graduandos varia por curso, porém, na análise das estruturas curriculares, foi constatado que as atividades geradoras de crédito permitem, predominantemente, uma totalização entre 2 a 4 créditos, valor considerado insatisfatório, dada a previsão legal da participação mínima de 10% da extensão para integralização curricular.

4 Considerações finais

O fomento à flexibilização curricular e incorporação da creditação das ações de extensão são manifestações das mudanças nas concepções que norteiam a formação do discente, do tipo de sujeito que se quer formar e de que práticas são privilegiadas para promover essa formação. No cenário pretendido de uma universidade democrática e transformadora, responsável por uma formação crítica e plural, a extensão se apresenta como uma inovação no processo educativo, dado o seu caráter privilegiado de dimensão interdisciplinar, da indissociabilidade com o ensino e pesquisa, de impacto social e da interação dialógica entre o conhecimento acadêmico e outros setores da sociedade.

Na análise dos cursos de graduação da UFMG, constatou-se uma universidade dotada de ampla presença da extensão nos currículos acadêmicos, estando previstas possibilidades de aproveitamento da participação dos discentes

em ações de extensão para creditação curricular em 81,25% dos cursos, distribuídos em todas as unidades acadêmicas e áreas de conhecimento. Entretanto, a incorporação da extensão apresenta desafios: a análise da documentação aponta que os currículos atuais apresentam, majoritariamente, reduzidas formas de creditação, além de disponibilizarem um baixo número de créditos para a extensão. Constatou-se também uma concentração de casos de não contemplação nos cursos das áreas tecnológicas e de ciências exatas e da terra.

Tendo em vista que as condições de creditação influenciam os percursos formativos dos discentes, infere-se que as poucas modalidades aceitas aliadas à baixa creditação observadas na UFMG afetam negativamente a institucionalização da extensão universitária, tanto através da invisibilização da extensão como parte desses percursos, quanto pelo desestímulo à sua participação.

Dessa maneira, convém o registro das possibilidades de desdobramentos e enfoques distintos possíveis para o tema. Primeiramente, para esta pesquisa não foi possível o registro da data de início desse tipo de creditação e tampouco viável uma análise de como se deu a incorporação desse tipo de creditação nos colegiados, dada a insuficiência dos documentos disponíveis para sistematização desse dado. Tais informações subsidiariam a análise dos percursos sociopedagógicos de institucionalização da extensão nos currículos acadêmicos e sua incorporação enquanto inovação pedagógica na prática docente.

Em segundo lugar, não foi possível a ponderação do número de discentes matriculados em cada curso, bem como o volume de créditos efetivamente presentes na integralização curricular dos mesmos. Para além do mapeamento das possibilidades de creditação, esses dados permitiriam uma análise da efetiva participação da extensão na formação do discente, bem como do desempenho da universidade em conformidade com a legislação pertinente. A partir das transformações na relação entre a universidade e a sociedade e as mudanças na concepção de currículo, verifica-se a presença da institucionalização da extensão universitária na UFMG, tendo por base a documentação analisada. A compreensão da extensão universitária atual é fruto de um processo histórico de mudanças mais amplas na sociedade e na própria universidade. O currículo compreendido como um campo de disputas indica que a conquista da previsão da creditação curricular da extensão nos cursos de graduação deverá ser acompanhada de um percurso

gradual para sua efetiva creditação no histórico curricular de cada aluno dos cursos de graduação na UFMG. Diante disso, é necessário que toda a comunidade acadêmica construa, coletivamente, mecanismos que ampliem a valorização e o reconhecimento da extensão como dimensão formativa e possibilidade de transformação pedagógica, cumprindo, assim, o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

University Extension Program and Curricular Flexibility at UFMG

Abstract

This paper will argue about the relationship between the university extension and curricular flexibility. The objective is to show how has been setting the curriculum crediting on the participation of undergraduate students at the Federal University of Minas Gerais – UFMG, in extension activities. From a brief historical review of university extension in Brazil, which shows the changes in the relationship between the university and society and its influence on the changes in the curriculum of higher education, it presents the analysis of the legislation on UFMG. This work shows that the majority of undergraduate programs (81.25%) already have this prediction.

Keywords: University extension. Curricular flexibility. Undergraduation. UFMG.

Referências

BATISTA, M. I. F. C. *A formação do psicólogo em questão: hiato entre a formação acadêmica e realidade social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 jan. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 out. 2014.

CUNHA, Luis. A. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FORPROEX. *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, PA/RS, 2012.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez, Autores Associados, Universidade Federal do Ceará, 1986.

MACIEL, Alderlandia da Silva; MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. 33ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Trabalho apresentado no GT 11 – Política de Educação Superior*. Caxambu-MG, 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 set. 2013.

MACIEL, Lucas Ramalho. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, Brasília, ano 10, n. 18, p. 15-25, dez. 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

MOREIRA, A. F. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: PASSOS, I. P. A.; NAVES, M. L. P (Org.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 1-24.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária brasileira 1975-1999*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 187-232.

SANTOS, Lucíola P.; PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, n. 7, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Diretrizes Gerais para os Currículos de Graduação da UFMG, de 19 de abril de 2001. Disponível em: <http://www.ufmg.br>. Acesso em: 05 jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 01/1998, de 10 de dezembro de 1998. Complementa as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação. Disponível em: <http://www.ufmg.br>. Acesso em: 05 jan. 2012.

Informação bibliográfica deste texto, conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

CARNEIRO, Patrícia C. O.; COLLADO, Danilo M. S.; OLIVEIRA, Natália F. C. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 4-26, jul./dez. 2014.